

Improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen?

Anne Myrstad og Toril Sverdrup

Sammendrag

I barnehagelovens § 3 gis barn rett til medvirkning i barnehagens daglige virksomhet. Dette er en rett som gjelder alle barn i barnehagen, også de yngste barnehagebarna under 3 år. Begrepet barns medvirkning er uklart, og knyttes ofte til individuell rettighetstenkning og barns selvbestemmelse i en barnehagepedagogisk praksis. I denne artikkelen vil vi bruke improvisasjonsteori for å belyse hvordan medvirkningsbegrepet i større grad kan knyttes til barns aktive deltakelse i barnehagens fellesskap. Improvisasjonens røtter i musikk, dans og drama åpner opp for å se andre uttrykksformer og ulike sider ved samspill. Dette er spesielt viktig i realiseringen av medvirkning blant de yngste barna i barnehagen. Slektskapet mellom improvisasjon og medvirkning kan hjelpe oss til å se barn som aktive bidragsytere i en større sammenheng. Artikkelen bygger på kildemateriell fra et FoU-prosjekt i samarbeid med personalet i to småbarnsavdelinger i Tromsø.

Innledning

En toårig jente legger hodet mot gulvet, strekker en fot i været og sier ”se hva jeg kan!”. Det kroppslige uttrykket smitter over. Flere toåringer legger hodet mot gulvet og strekker en fot i været. Til og med en voksen forsøker seg. Etter hvert befinner hele gruppa seg i samme positur, barn så vel som voksne. Like etter går en annen jente ned i knestående. Det samme skjer, snart er hele gruppa ned i knestående. En av de voksne går fra knestående til å krype. Hun sier ”voff”, ”voff”. Snart er hele gruppa krypende på alle fire, mens de synger en hundesang med ulike hundebevegelser.

Det er mandag morgen og gym for toåringene i en 4-avdelings barnehage i Tromsø. Dette er en fast ukeaktivitet på tvers av to småbarnsavdelinger. Aktiviteten foregår i barnehagens største rom. Rommet er ofte ryddet slik at det gir en stor, åpen golvflate. Lite utstyr blir tatt i bruk. Aktiviteten starter og avsluttes som regel med sang. ”Gym-timen” har en fastlagt ramme, men innenfor denne rammen kan deltakerne ”spille variasjoner over samme tema” og bidra med både kroppslige og verbale uttrykk. Dette er uttrykk som blir fanget opp, tydeliggjort og blir utgangspunkt for nye variasjoner og innspill. På denne måten blir både barn og voksne medskapere av gymtimens innhold, et innhold som ikke er fastlagt på forhånd.

Vi vil i denne artikkelen se denne episoden og lignende voksen-barn-samspill i lys av elementer fra improvisasjonsteori. Hensikten er å bidra med verktøy som kan konkretisere og synliggjøre hva barns medvirkning innebærer i en barnehagepedagogisk praksis. Problemstillingen vil være: *På hvilken måte kan elementer fra improvisasjonsteori være et verktøy for å studere de yngste barnas medvirkning i barnehagen?*

FoU-arbeidet som artikkelen er basert på, er forankret i et nettverksbasert forskningsprosjekt om barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv.¹ Vårt delprosjekt innenfor dette handler om å dokumentere og reflektere over de yngste (1–3 år) barnas medvirkning i barnehagen.

Bakgrunn

I barnehagelovens § 3 gis barn rett til medvirkning i barnehagens daglige virksomhet. Dette er en rett som gjelder alle barn i barnehagen, også de yngste barna under 3 år. Medvirkningsbegrepet er imidlertid komplisert, og Bae (2006a) påpeker at det er behov for at ulike sider ved begrepet drøftes og problematiseres.

I tiden etter at medvirkningsretten ble lovfestet (2005), har forskere og fagfolk tilknyttet barnehagefeltet, vist at medvirkningsbegrepet kan ilegges ulike forståelser, og at disse ulike forståelsene kan avstedkomme forskjellige barnehagepedagogiske praksiser. Det er spesielt medvirkning ensidig forstått som retten til individuelle valg og selvbestemmelse som framholdes som problematisk. Eksempelvis drøfter Eide og Winger (2006) hvordan et slikt fokus kan være med på å legitimere voksnes ansvarsfra-

¹ Nettverksprosjektet er støttet med midler fra Norges forskningsråd. 1. amanuensis Berit Bae, Universitetet i Oslo, er prosjektleder.

skrivelse. Kjørholt (2005) problematiserer det ”å lytte til barn” og ”å gi barn en stemme”. Hun påpeker faren ved en slik lyttende praksis, dersom individets lyster og valg blir prioritert foran fellesskapets verdier (ibid.). Dette vil i tilfelle ikke samsvare med rammeplanens intensjoner. Slik vi tolker begrepet medvirkning i rammeplanen, legges det klare føringer for at begrepet må forstås i et relasjonelt perspektiv. Individet gis rett til å *virke med* i en større sammenheng. I dette tilfelle barnehagens fellesskap. Ødegaard (2006) viser gjennom sitt doktorgradsarbeid hvordan en slik forståelse av medvirkning kan knyttes til barns meningsskaping i lek. Eide (2008) knytter også medvirkning til barns lek, og påpeker at dersom barn ikke har noen å leke med, har de heller ikke noen å virke sammen med. Gillund (2006) har sett på medvirkning i forhold til påkledning, og drøfter de yngste barnas medvirkning i lys av begrepet intersubjektivitet. Felles for disse og andre bidrag (Hognestad 2008, Kristoffersen 2006) er en vektlegging av barnehagepersonalets ansvar for å gi rom og mulighet for hvert enkelt barn til å være medskaper og bidragsyter i et større fellesskap. Dette er i tråd med Baes (2004, 2006b og 2009) fokus på hvordan kvalitative aspekter ved voksen-barn-samspill skaper forutsetninger for barns deltakelse og medvirkning.

Voksnes betydning for barns medvirkning, blir ytterligere utdypet ved å belyse barns rett til medvirkning som en etisk og demokratisk verdi (Sandvik 2007, Johannesen & Sandvik 2008, Larsen 2009). I et perspektiv hvor medvirkning forstås som en etisk praksis, vil barnehagens ansatte utfordres til kritisk refleksjon over deres forpliktende ansvarsforhold i møter med barn (Larsen 2009).

I denne artikkelen støtter vi oss på en forståelse av barns medvirkning som prosesser som skjer innenfor et fellesskap hvor voksne gir rom for barns aktive deltakelse. I en slik sammenheng vil både voksne og barn sammen bidra til å skape retning for det som skjer. I og med at de ansatte i barnehagen skaper forutsetninger for barns mulighet til medvirkning, ser vi barns rett til medvirkning som en etisk verdi. Dette innebærer blant annet et syn på barn som likeverdige subjekter og som kompetente medskapere. Det forplikter i større grad de ansatte i barnehagen til å reflektere kritisk over sitt verdimessige ståsted. Til sammen vil dette utgjøre et meningsskapende bakteppe for voksnes handlinger i møte med barn. Ved å se medvirkning som en etisk verdi, blir muligheten for å realisere barns rett til medvirkning knyttet til et voksent anliggende. Vi vil poengtere en slik dreining, fordi det viser seg at det fortsatt er en utbredt forståelse blant barnehagens ansatte at medvirkning handler om enkeltbarnets rett til å

kunne bestemme og velge (Østrem mfl. 2009:127). Kanskje kan dette skyldes at barns rett til medvirkning er gjort til barns anliggende i større grad enn til voksnes ansvarsforpliktelse i forhold til å gi rom for barns medvirkning?

Det er i lys av en slik forståelse vi ønsker å undersøke om improvisasjonsteori kan være et konkret verktøy for hvordan voksne kan gi rom for barns medvirkning i barnehagen, og selv virke med i samspill med barn. I vårt prosjekt er fokus rettet mot de yngste barnehagebarna (1–3 år). Hos disse barna er kroppslig kommunikasjon framtrедende. Det er gjennom kroppen de uttrykker tanker, følelser og intensjoner, samt skaper sin identitet og sosiale praksis (Clark, Kjørholt & Moss 2005). Med bakgrunn i Merleau-Pontys (1994) fenomenologiske forståelse, blir den levende og levde kroppen tydeliggjort som et referansepunkt for barns kommunikasjon med omverdenen (Løkken 2004). I denne sammenhengen kan det stilles spørsmål om hvordan de voksne imøtekommer og ivaretar denne type kommunikasjon. Evner vi som voksne å møte barnet innenfor det området hvor de innehar *sin* kompetanse, slik at de kan medvirke som likeverdige bidragsytere?

For å imøtekomme de yngste barnas måte å være i verden på, kan det være fruktbart å ta i bruk teoretiske perspektiver som fanger opp kommunikasjonsformer utover det verbale. Improvisasjonsteori kan ha et slikt potensial. Teorien gir tilgang til et begrepsapparat knyttet til estetiske uttrykksformer innenfor musikk, dans og drama (Steinsholt & Sommerro 2006). Et slikt begrepsapparat kan nettopp være til hjelp for å oppdage de yngste barnas ulike bidrag i samspill.

Vi vil bruke eksempler fra eget FoU-arbeid for å peke ut hvordan improvisasjonselementer kan komme til uttrykk i voksen-barn-samspill i barnehagens hverdagsliv og få betydning for barns mulighet for medvirkning.

Teoretisk tilnærming: Improvisasjonsteori

Begrepet improvisasjon forbindes vanligvis med jazzmusikk eller teater. I løpet av de siste årene er imidlertid begrepet også anvendt innenfor andre fagområder og disipliner, som dans, ledelse, undervisning, rådgivning, antropologi og filosofi (Steinsholt & Sommerro 2006). Felles for de ”nye” brukerne er at improvisasjon representerer en positiv egenskap og holdning til omverdenen (Jørgensen 2004:79/80), en innstilling hvor det åpnes opp for innovasjon og nyskaping. Improvisasjon betraktes her som en førs-

terangsløsning, og ikke som en nødløsning i mangel av planlegging (Alterhaug 2006). All kvalifisert improvisasjon er tvert i mot avhengig av forberedelser, ferdigheter og øving (Karlsen 2006). Dette utgjør en kunnskapsberedskap tuftet på erfaringer som automatisk kan hentes fram i samspillssituasjoner. På denne måten blir improvisasjon forstått som anerkjent kvalitetspraksis basert på taus og erfaringsbasert kunnskap (Jørgensen 2006). Praksisen må imidlertid konseptualiseres for at den skal kunne nyttiggjøres som et handlingsverktøy i forhold til å gi de yngste barna optimal mulighet for medvirkning i barnehagen.

Improvisasjon kan mer spesifikt forstås som noe som oppstår *her og nå* i en aktivitet hvor deltakerne *sammen skaper noe nytt og uforutsett* (Lobman 2006, Sawyer 2004, Berliner 1994, Steinsholt & Sommerro 2006). Dette innebærer en *åpenhet* for alles innspill, hvor ingen enkeltpersoner alene bestemmer utfallet av det som skjer. Derimot forutsettes det at alle deltakere både er i stand til å lytte og til å bidra aktivt i samspillet, altså en evne til å sette seg selv både til siden og i sentrum (Dillan 2008). Karlsen (2006:252) hevder at improvisatoriske ferdigheter ikke bare har et aktivt ekspressivt element i seg, like viktig er det passivt reseptive. Dette må ikke forveksles med uvirksomhet, men at det handler om ”en velkomende aktivitet”, som gir mulighet for alles bidrag i samspillet (Steinsholt 2006). Dette kan sammenlignes med det Bae (2004) beskriver som *romslige* samspillsmønstre, som kjennetegnes ved fokusert oppmerksomhet, lytting, toleranse, velvillig fortolkning og bevegelig rollefordeling. Lytting blir i denne sammenheng en metafor for åpenhet og sensitivitet (Rinaldi 2005). Dette utgjør en kompleks tolkning av meningsskapende uttrykk, hvor alle sanser blir tatt i bruk (Bae 2004, Clark, Kjørholt & Moss 2005). En slik form for lytting innebærer en mottakelse av den andres annerledeshet, det vil si å kunne la seg begeistre av det unike bidraget den andre representerer (Berkaak 2003). Samtidig framholder Clark, Kjørholt og Moss viktigheten av å stille seg kritisk reflekterende til en slik lyttende praksis. De påpeker blant annet faren som ligger i voksnes maktposisjon overfor barn, hvor de voksne er i posisjon til å velge hva de vil høre og vektlegge, samt fortolke barns uttrykk ut fra egen referanseramme. En slik kritisk refleksjon må også inngå i den pedagogiske rammen som improvisasjonene utspilles i. En rekke spørsmål kan stilles i denne sammenheng: Hvilke av barnas uttrykk blir viet oppmerksomhet og løftet videre? Hvilke uttrykk blir oversett, og i tilfelle hvorfor? Blir alle barn bekreftet som samspillspartnere og bidragsytere, uavhengig av alder, kjønn og etnisitet?

Osv. Innenfor en slik ramme handler det om å åpne opp for 1–3 åringenes måter å uttrykke seg på, både gjennom kropp og verbale ytringer.

Improvisasjon kan videre knyttes til å følge øyeblikkets muligheter, uten å være bundet til en forhåndsprosedyre i form av detaljerte planer (Jørgensen 2006). Alona Peretz uttrykker det slik: *Improvisasjon i sin enkleste form er å reagere spontant, fra øyeblikk til øyeblikk – evnen å reagere aktivt og bevisst i forhold til det alltid skiftende nået* (Karlsen 2006:248). Det handler om å være til stede når noe skjer, en ”utfoldelse av kunnen og gjøren på en og samme tid” (Steinsholt & Sommerro 2006:19). *Intersubjektivitet* er et viktig stikkord i denne sammenhengen, fordi intersubjektivitet innebærer en evne til å koble seg på og dele oppmerksomhet, intensjoner og følelser med andre (Stern 2003, 2005). Uten tilstedeværelse i øyeblikket, forringes muligheten til å ivareta spontane og impulsive innspill, og dermed muligheten til å være en utviklingsfremmende samspillspartner og improvisatør. For de yngste er intersubjektivitet, ifølge Stern, knyttet til deling av fokus, følelser og intensjoner som i hovedsak manifesterer seg i barnets kropp. Barnets kroppslige uttrykk blir dermed et viktig medium for kommunikasjon i 1–3 årsalderen. Et sentralt spørsmål å ta med seg videre blir hvordan disse kroppslige uttrykkene blir akseptert og bekreftet av voksne i barnehagen.

Det kan synes som det er flere paralleller mellom improvisasjon og en relasjonell forståelse av barns medvirkning. I begge tilfellene er det viktig å vektlegge øyeblikket og åpne opp for det uforutsette som kan skje i et samspill der deltakerne bidrar ut fra egne premisser. Dette innebærer å se den *andre* som en betydningsfull medskaper. I tillegg må man kunne frasi seg kontrollen over et handlingsforløp. Med andre ord, det handler om ”kunsten å sette seg selv på spill” (Steinsholt & Sommerro 2006).

Improvisasjon innenfor en pedagogisk ramme

Improvisasjon finnes ikke som egenskap i ren form. Den utvikles som et biprodukt ved tilegnelse av kompetanse. Dess større kompetanse som innehas på et område, dess større er muligheten til å aktivisere improvisasjonspotensialet (Jørgensen 2004:96). I barnehagen vil det dreie seg om kompetanse både i forhold til det tema eller innhold som er gjenstand for improvisasjon (for eksempel hundelek med to-åringer) og kompetanse i kunsten å improvisere. Dillan (2008) betegner det førstnevnte som fagspesifikk kompetanse og det andre som metakompetanse.

I barnehagesammenheng vil improvisasjonspotensialet utvikles innenfor barnehagens ramme som pedagogisk institusjon. Denne rammen består

av samfunnets og ulike barnehageaktørers krav og forventninger som er nedfelt i strukturer og rammeverk, fagkunnskap, planer og mål. I dette inngår også en etisk verdiramme hvor personalet utfordres til å ha en kontinuerlig refleksjon over eget verdimesseige ståsted. Sawyer (2004) benytter begrepet *disiplinert improvisasjon* ("disciplined improvisation") for å understreke at improvisasjon i pedagogisk sammenheng nødvendigvis vil måtte forholde seg til denne rammen. Karlsen (2006) bruker begrepet *innrammet improvisasjon* for å understreke det samme.

Analytisk grep: Nøkkelhandlinger i improvisasjon

Innenfor teori om dans- og teaterimprovisasjon beskrives såkalte nøkkelhandlinger for vellykket improvisasjon (Johnstone 1999, Lobman 2006, Sawyer 2004, Karlsen 2006, Zaporah 1995). Nøkkelhandlingene er benyttet for å oppdage improvisasjonsaspekter i voksen-barn-samspill i vårt kilde materiale. Nøkkelhandlinger innenfor et improvisasjonsforløp er: *Å gi og akseptere tilbud, utdype og utvide tilbud og ikke blokkere for andres tilbud*. Overført til voksen-barn-samspill i en barnehagesammenheng kan vi forstå et tilbud som alle typer initiativ eller forslag som kommer til uttrykk, kroppslig eller verbalt. Disse utgjør byggesteinene og selve innholdet i all improvisasjon (Johnstone 1999, Lobman 2006). Initiativene må bli mottatt og akseptert.

I den innledende episoden fra to-åringenes "gym-time", kan vi spore *tilbud* fra både voksne og barn. Det første *tilbudet* blir gitt av jenta som legger hodet mot gulvet og strekker en fot i været. *Tilbudet* blir *mottatt* og *akseptert* av andre barn og voksne som gjør tilsvarende bevegelser. Jentas uttrykk blir på denne måten fanget opp og tydeliggjort. Innenfor Action Theater (Zaporah 1995) kalles andres imitasjon og bekreftelse av et uttrykk for *koring*. Koringen medfører at improvisasjonsaspektet får tyngde og klarhet (Pape 1997).

Tilbud kan utdypes ved at noe nytt tilføres. Konkret gjøres dette blant annet ved å ta i bruk improvisasjonens nøkkelord *ja, og...* (Johnstone 1999, Karlsen 2006). I den samme innledende episoden går en annen jente ned i knestående. Dette *tilbudet* blir utvidet ved at en voksen går fra knestående til å krype som en hund og synge en hundesang. Hun *mottar* jentas tilbud og legger til noe nytt, med et indirekte *ja, og...* Dette kan også tolkes som en *transformasjon* (Zaporah 1995), hvor en bevegelse gradvis blir forandret til noe annet.

Dersom det motsatte skjer, at tilbudet blir ignorert eller avvist, *blokkeres* aktivitetens mulighet til videre utvikling (Johnstone 1999). Fornek-

tende ord som *nei* og *ikke*, samt realistiske spørsmål om *hvorfor*, *hvem* og *hvordan* kan være med på å hindre utvikling av en improvisasjon, fordi dette kan skape et brudd i aktiviteten, og ta oppmerksomheten bort fra det som er her og nå. I stedet for å avkreve svar eller forklaringer av den andre, kan medspilleren heller tilby sine egne svar (Pape 1997). Dersom den voksne i det samme eksempelet hadde spurt: ”Går du ned på kne?”, hadde improvisasjonsforløpet sannsynligvis blitt brutt. Gjennom å ta tak i og videreføre hennes bevegelse til et hundetema, tilbyr den voksne på en måte sine egne svar på ”spørsmålet”.

Metode

Vår metodiske tilnærming til feltet kan plasseres innenfor en kvalitativ forskningstradisjon. Vi ønsker å forstå fenomenet medvirkning i en barnehagepedagogisk praksis. Dette krever at vi som forskere er kvalitativt til stede i barnehagen, både før, under og etter datainnsamlingen (Postholm 2005). Vår bakgrunn som førskolelærere og lærerutdannere med utgangspunkt i pedagogikk og sosialantropologi utgjør vår faglige forståelsesramme. Denne rammen har vi tatt med oss til forskningsfeltet i søken etter å forstå og utvikle kunnskap om medvirkning.

Vi har innledet et forskende partnerskap (Tiller 2005) til personalet ved to småbarnsavdelinger i en barnehage i Tromsø. Vårt kildemateriale utgjør i hovedsak videodokumentasjon, billedserier og praksisfortellinger som er samlet inn i barnehagen i løpet av en ettårsperiode. I de to småbarnsavdelingene er det atten barn fra 1–3 år og åtte barnehageansatte, hvorav tre har pedagogisk utdanning. Dette forholdsvis begrensede utvalget har vært et strategisk valg (Fangen 2004) for å kunne opparbeide tillitt, nærhet og tilstedeværelse i forhold til personalgruppa, og ikke minst til de yngste barna.

I videodokumentasjonen har vi benyttet oss av det som innenfor antropologisk filmtradisjon kalles *deltakende kamerastil*. Denne kamerastilen bryter med en *observerende kamerastil*, der målet er å fange opp hendelser ved å følge aktører uforstyrret med kamera, uten å intervensjonere begivenheten eller gå inn i en dialog med de som blir filmet (Jenssen 2001, Ruby 2000, MacDougall 1998). En deltakende kamerastil er basert på et samarbeid med de som blir filmet, hvor dialog og tillitt er en forutsetning (Rouch 2003). Denne kamerastilen stiller seg kritisk til bruk av zoom eller stativ. Ifølge Rouch (ibid.) kan bruk av zoom kun gi en optisk nærhet, og

gi en fornemmelse av å filme noen fra en fjern observasjonspost, uten at de filmede subjektene vet det selv. Ved å flytte kamera fysisk nær de filmede subjektene, har de mulighet til å se hva linsa peker mot, og kan på denne måten velge hvordan de vil forholde seg til kamera. Dette er et poeng, spesielt i forhold til å dokumentere medvirkning blant de yngste barna i barnehagen. Barna får en viss mulighet til å velge om de vil bli fanget inn av kameralinsa eller ikke gjennom denne filmmetoden (Myrstad 2009). Bruk av stativ gir statiske bilder og hindrer mobilitet med kamera. Handholdt kamera gir større mulighet til å fange inn de filmede subjektens bevegelsesrytme (Rouch 2003).

Gjennom en slik metodisk tilnærming utvikles kunnskap i samspill med ulike aktører i forskningsfeltet (Jenssen 2001). Dokumentasjonsarbeidet har derfor foregått i tett samarbeid med de ansatte i barnehagen. Det er de som har tatt oss med og eventuelt utløst situasjoner hvor barns medvirkning kunne synliggjøres. Denne type samarbeid betinger en felles teoretisk forståelsesramme. Vi har jobbet med etablering av en slik forståelsesramme sammen med våre forskende partnere i barnehagen, både i forkant og underveis i dokumentasjonsarbeidet (Sverdrup 2009). Forsknings-tilnærmingen er blitt en ”runddans” mellom teori og praksis. Vi har fulgt et såkalt ”emerging research design” (Kelly 2003), dvs. at detaljene i forskningsprosessen er utviklet underveis. Kunnskapsutviklingen er på denne måten forsøkt inkorporert i praksisfeltet.

Videodokumentasjonen utgjør til sammen ca. 12 timer opptak fra tre ulike settinger: gymnastikk, måltid og frilek. I fellesskap har vi som forskere sett gjennom samtlige videoopptak flere ganger. Timelange sekvenser er kortet ned og redigert til ca. 30 videosnutter fra 1–3 minutter. Seleksjonen er gjort ut fra vår fortolkning om improvisasjonsforløp kan spores eller ikke. I ulike sekvenser kan det forekomme flere parallelle samspill. I denne artikkelen vil vi analysere utvalgte eksempler i lys av et improvisasjonsperspektiv. Eksemplifiseringen er ment som et bidrag til å rette oppmerksomheten mot hvordan den voksnes rolle kan styrke eller svekke de yngste barnas mulighet til å være aktive bidragsytere i samspill.

Medvirkning i lys av improvisasjon

I vårt kildemateriale knyttet til voksen-barn-samspill, finner vi flere eksempler på nøkkelhandlinger og andre begreper innenfor improvisasjonsteori. Dette samspillet er i hovedsak kroppslig, i form av gester og bevegelser. For å utdype dette nærmere, vil vi gi eksempler på to ulike improvisasjonsforløp. Eksempelene etterfølges av analyse hvor nøkkelhandlinger og begreper innenfor improvisasjonsfeltet vil være sentrale.

Eksempel 1: Snøkrystaller

Åtte barn og fem voksne, inkludert oss som forskere, sitter og spiser frokost ved et langbord. Måltidet er i gang, og barn og voksne har allerede spist en del. Klokken er ca. 09.30, og det er fortsatt mørkt ute. Følgende sekvens er videodokumentert ved den ene enden av frokostbordet. Opptaket viser førskolelæreren og tre barn. Vi hører stemmer fra resten av barnegruppen og andre voksne. Vi velger å fokusere på relasjonen mellom førskolelærer og Ask (1.7 år):

1. Førskolelæreren resiterer et vers om snøkrystaller. Hun gestikulerer med armer og fingre.
2. Ask snur hodet mot vinduet og tilbake igjen.
3. Etter at førskolelæreren er ferdig med verset, fanger Ask hennes oppmerksomhet ved å se på henne og deretter peke mot vinduet mens han uttrykker: "dynne dynne denne".
4. Førskolelæreren: "Ja se, det snør ute!" Annen voksen: "Kanskje vi må slukke lyset?" Førskolelæreren: "JA!" Hun spør Anne som videofilmer om det er greit at lyset slås av slik at vi kan se snøen.
5. Lyset blir slått av. "Oi, se på snøen!" Andre istemmer: "Ja, se!"
6. Deretter begynner de voksne å synges sangen: "Se nå snør det, ja det gjør det" (flerstemt!).

Måltidet er i utgangspunktet ikke en situasjon vi forbinder med improvisasjon. Ved nærmere analyse av eksempelet, finner vi likevel igjen *nøkkelhandlingene for vellykket improvisasjon*. Det første *tilbudet* som blir gitt er vinterverset som er initiert av førskolelæreren (1). Ask *mottar* og responderer i forhold til verset som blir framført; han snur hodet mot vinduet som om han assosierer innholdet i verset med snøflakene som daler ned på utsiden (2). Etter at førskolelæreren er ferdig med sin framføring av vinterverset, ser Ask ut til å bekrefte ytterligere at *tilbudet* er *mottatt* ved at han ser på henne, for deretter å vri kroppen mot vinduet og peke. Samtidig sier

han ”dynne dynne denne”. Han styrer på denne måten førskolelærerens oppmerksomhet mot det som skjer utenfor vinduet, og foreslår muligens å synge (3). Vi tolker denne utpekingen og det verbale uttrykket som hans måte å gi et *tilbud*. Han bringer aktiviteten videre ved å introdusere et nytt element innenfor temaet snø. Han *utdyper* og *utvider* temaet ved et indirekte ”ja, og...” Hans kroppslige og verbale uttrykk blir *akseptert* (4). Lyset blir slått av, slik at snøflakene kan bli studert, og etter en stund starter de voksne å synge om snøen (5). Asks fingerpeking og utsagn *mottas* og *transformeres* til en sang (6).

Både barn og voksne legger til noe nytt og bringer situasjonen videre. De deltar i situasjonen på en likeverdig måte.

Dersom vi fokuserer på førskolelærerens bidrag i situasjonen, finner vi at hennes væremåte åpner opp for Asks deltakelse. Hun er til stede i øyeblikket, og evner å fange opp det Ask uttrykker, både kroppslig og verbalt. Det foregår en intersubjektiv deling av barnets oppmerksomhet, intensjon og følelser (Stern 2003). Slik gir hun Ask mulighet til å medvirke i form av at *han* får være delaktig i hvordan situasjonen utvikler seg.

Eksempel 2: Kroppslig samspill

Toåringene er i gang med gym. ”Tunnellaktiviteter” blir prøvd ut av barnbarn og barn-voksne, ved at de kryper mellom beina til hverandre. Førskolelærer har nettopp forsøkt å kripe mellom beina til Ola (2.0 år). Ola får ikke dette til med førskolelærer, og går videre til en annen voksen. Førskolelærer reiser seg fra mageleie til knestående, hvor baken hviler på hælene. Petra (2.5 år) kommer bort til førskolelærer bakfra.

1. Førskolelærer sitter på knærne/hælene. Petra dytter henne i ryggen.
2. Førskolelærer lar seg falle framover mot gulvet, og spretter opp igjen, tilbake i utgangsposisjon.
3. Petra dytter henne en gang til i ryggen.
4. Førskolelærer lar seg falle framover, og spretter opp igjen, tilbake i utgangsposisjon.
5. Petra forlater, men Sissel (2.2 år), som har stått og sett på, dytter førskolelærer på samme måte.
6. Førskolelærer lar seg falle framover, og spretter opp igjen, tilbake i samme posisjon.
7. Dette gjentas til sammen 4 ganger (Sissel ler etter hver gang).
8. Petra kommer tilbake og overtar dyttingen (Sissel ler høyere).

9. Før førskolelærer når å komme opp igjen, legger Petra seg på ryggen til førskolelærer. Førskolelærer: "Vet du hva hesten si'r?"
10. Førskolelærer lager riderytme med kroppen og lyd som av løpende hover.
11. Petra svinger seg av "hesteryggen" med et fornøyd uttrykk i ansiktet.

Dette samspillet foregår mellom førskolelæreren og de to jentene Petra og Sissel. Det starter på Petras initiativ ved at hun dytter førskolelæreren framover. Dette kan betraktes som det første *tilbudet* (1). *Tilbudet* blir *akseptert* og besvart av førskolelæreren med en bekreftende bevegelse (2). Dette gjentar seg to ganger (3 og 4), *tilbud gis* og *mottas* av både barn og voksen. Sissel overtar dyttingen, som kan tolkes både som en bekreftelse av Petras *tilbud*, ved at det blir imitert, og som et eget bidrag (5). Førskolelæreren *mottar* og besvarer *tilbudet* på lignende måte som tidligere (6). Dette gjentas til sammen fire ganger. For hver gang førskolelæreren spretter opp igjen, ler Sissel. Dette kan ses som Sissels bekreftelse på *tilbudene* hun *mottar* fra førskolelæreren (7). Petra overtar igjen dyttingen av førskolelæreren, noe Sissel *aksepterer* med en frydefull latter (8). Før førskolelæreren rekker å sprette opp igjen, kommer Petra med et nytt *tilbud* ved å legge seg oppå ryggen hennes. *Tilbudet* blir umiddelbart besvart ved at førskolelæreren sier "vet du hva hesten si'r?" (9). Dette er et indirekte "ja, og..." og er med på å utvide improvisasjonen ytterligere. Førskolelæreren lager riderytme med kropp og stemmebruk som en videre utdyping av tema (10). Avslutningsvis svinger Petra seg av hesteryggen.

I dette samspillet møter førskolelæreren barna med en uttrykksform de selv bruker og er trygge på. Kommunikasjonen skjer gjennom lyd og bevegelse, og utspilles i det vi kan kalle et spontant rom (Johnstone 1993, Veine 2006). I en felles aktivitet oppstår noe nytt og uforutsett, hvor førskolelæreren evner å følge øyeblikkets muligheter. Gjennom sin åpne og årvåkne væremåte gjør hun det mulig for barna å slippe til som aktive bidragsytere. Hun lar seg lede og gir seg hen til det spontane og lekende, noe som igjen fører til at aktivitetens retning avgjøres i et fellesskap mellom henne og barna. Det som lett kunne forblitt en enkelthandling fra et barn (dytt i ryggen), blir bundet inn i en større sammenheng ved at den voksne engasjerer seg med utgangspunkt i barnas initiativ.

Eksempel på blokkering

I den delen av kildematerialet som ikke er kategorisert som improvisasjonssamspill, er ofte voksnes respons overfor barnas kroppslige utspill eller initiativer, knyttet til realistiske spørsmål eller forklaringer. Som eksempel vil vi gjengi en situasjon fra vårt videomateriale:

Erna (1.7 år) holder en Duplo-katt i handa og sier: ”katta”, mens hun strekker den fram mot førskolelærer. Førskolelærer svarer ved å gjenta ”katta” og legger til: ”ka katta si’r?” Erna tar katta mot ansiktet sitt og kysser den på munnen. Dette registreres ikke av førskolelærer. Hun gjentar spørsmålet ”ka katta si’r?” flere ganger, uten å få noe svar fra Erna.

Førskolelærerens spørsmål fungerer i denne sammenhengen som en stopper for en mulig improvisasjon. I lys av et improvisasjonsperspektiv kan dette tolkes som en *blokkering*, hvor de voksne trer ut av, eller ikke evner å gå inn i det spontane rom sammen med barna. Det verbale ”svaret” passer ikke, det formidles på en annen kanal og blir som et slags ”god dag, mann – økseskaft!” Barnas uttrykk blir dermed ikke bekreftet eller løftet fram som en meningsskapende ytring, men blir i stedet omformet ut fra voksnes velmenende, didaktiske motiver. Voksne agerer på en slik måte at barnet ledes bort fra sitt eget utgangspunkt. Voksnes iver etter å begrepsfeste objekter og handlinger kan på denne måten fungere som et hinder for barns medvirkning. Dette er et dilemma som vi ønsker å trekke fram, spesielt med tanke på dagens fokus på tidlig innsats i forhold til språk og språkstimulering. Undersøkelser viser at det nettopp er dette området som i størst grad vektlegges i barnehagenes implementering av ny rammeplan (Østrem mfl. 2009). Vi er ikke uenig i betydningen av språkopplæring, men ser at et ensidig fokus på språkstimulering kan frata barn muligheter til å medvirke ut fra egne forutsetninger.

Oppsummerende drøfting: Å være i spontane rom

Eksempel 1 og 2 viser på ulike måter voksne som evner tilstedeværelse i øyeblikket. De åpner opp for det som måtte skje, og går sammen med barna inn i det som i et improvisasjonsperspektiv kan benevnes som *spontane rom* (Johnstone 1993, Veine 2006). Vi har valgt å bruke *spontane rom* som en kategori på voksen-barn-samspill hvor improvisasjonsforløp kan spores. I det spontane rom gis en tilgang til et felles paradigme hvor man på en måte blir integrert med sine sosiale omgivelser (Veine 2006:161). Dette kan også forstås som intersubjektiv deling: deling av oppmerksomhet, fø-

lelser og intensjoner (Stern 2003). Voksne toner seg inn på barns følelsesmessige tilstand. Dette kan spores i den delte gleden og lystigheten i ”dytte-sprette opp-leken”, i den felles oppmerksomheten som utløses av en pekefinger og i den felles intensjonen om å danne et par av en rytter ridende til hest. Emilson (2008) påpeker at det nettopp er intersubjektivitet mellom barn og pedagog som gir det beste utgangspunktet for små barns deltakelse og innflytelse, med andre ord mulighet for medvirkning.

”Rom”-metaforen indikerer at fenomenet improvisasjon har en innside og en utside. For å møte barn inne i spontane rom stilles det krav til voksne. De må evne å gi seg hen og åpne opp for det som måtte skje. Improvisasjon, som lek, handler om det samme: å la seg ”drive hit og dit” og glemme seg selv (Rasmussen 1996). Dersom de voksne ikke har evne og vilje til å leke, får det spontane og impulsive som kjennetegner 1–3-åringenes væremåte, trange kår. Improvisasjonsforløpet forhindres og man blir stående på utsiden av det spontane rommet.

Et annet element som vi finner i ulike improvisasjonsforløp, er *de voksnes evne til å binde sammen enkelthandlinger til en samlende tematikk*. En dytt i ryggen videreføres til en hest og en ridende rytter, krypebevegelser blir hundelek. Et annet eksempel kan hentes fra aktivitet i sandkassen, hvor en sandkake kan inkluderes i en bursdagsfeiring med lys, kakepynt og bursdagssang. Tematikken bidrar til kontinuitet og gir en meningsskapende ramme for de ulike bidragene. Sammenbindingen av enkelthandlinger kan betraktes som skaping av fortellinger. Disse fortellingene tar utgangspunkt i noe som er eksisterende. Dette er i tråd med Johnstones (1993) oppfordring til å ta utgangspunkt i det eksisterende i stedet for å tenke framover i et improvisasjonsforløp. I likhet med *å kunne leke* og *å kunne samarbeide*, er det *å kunne fortelle* et kvalitativt aspekt ved improvisasjon (Veine 2006).

Ut fra våre funn vil vi også påpeke viktigheten av *at de voksne møter barn med uttrykksformer barna behersker*. Dette kommer fram i eksemplene fra 2-åringenes ”gym-time”. Det er i hovedsak gjennom *kroppslige* uttrykk de yngste barna formidler følelser, fokus for oppmerksomhet og intensjoner (Stern 2003). Utfordringen for voksne samspillspartnere blir å oppfatte og gi disse uttrykkene kraft, slik at barna kan oppleve å være bidragsytere i et fellesskap. I eksemplene er det nettopp de voksnes evne til å koble seg på ”der barna er” og bekrefte deres uttrykksform som er avgjørende for om det blir et samspill preget av gjensidig bidragsutveksling (Bae 2006b, 2009).

Avslutning

I forhold til vår problemstilling har vi funnet at nøkkelhandlingene for vellykket improvisasjon (å gi og motta tilbud, osv.), kan være et verdifullt verktøy i forhold til å oppdage nyanser i barns muligheter til å medvirke. Ved å se voksen-barn-samhandlinger gjennom en ”improvisasjonslinse” kan vi i større grad se betydningen av det gjensidige element som forutsetning for medvirkning. Det skjer en vekselvirkning der både voksne og barn er aktivt ekspressive og passivt reseptive (Karlsen 2006:252). Barn og voksne inngår som samspillspartnere som veksler om å bidra i fellesskapet. Denne bidragsvekslingen er med på å understreke barns subjektstatus (Bae 2006b, 2009). I et improvisasjonsforløp ser vi nettopp hvordan voksne og barn mottar og bygger videre på hverandres initiativer. Barns bidrag blir mottatt på en ”velkommende” måte, som *tilbud* de voksne forholder seg til og bekrefter. Improvisasjonsperspektivet tydeliggjør en etisk praksis i forhold til voksnes forpliktende ansvar i møte med barn.

Det arbeides for tiden med en Stortingsmelding om kvalitet i barnehagen. Å måle den type kvalitet som ligger i opplevelsen av å være sammen i ”spontane rom” er ikke enkelt, men likevel essensielt. Det er viktig at barn får oppleve voksne som evner å koble seg på deres interesser og engasjement; voksne som lar seg begeistre og berøre (Sandvik 2006). Det er nettopp i et slikt kvalitativt samspill en etisk praksis kan realiseres. En slik praksis vil kunne gi barn en opplevelse av seg selv som betydningsfulle deltakere. Vi har gjennom denne artikkelen løftet fram muligheten for å gi de yngste barna rom for medvirkning gjennom improvisasjonsforløp. Vi ser imidlertid at en slik praksis kan forhindres av de rammevilkår som er rådende i mange av dagens barnehager.

I likhet med andre forskere har vi erfart at ansatte i barnehager i stor grad kobler begrepet barns medvirkning til selvbestemmelse og individuelle valg. Gjennom å vektlegge det relasjonelle aspektet, ser vi at verdimeslige sider ved forståelsen av medvirkningsbegrepet tydeliggjøres. I vår søken etter en utvidet forståelse av begrepet barns medvirkning, har improvisasjonsperspektivet vært forløsende. Improvisasjonens røtter i musikk, dans og drama åpner opp for andre uttrykksformer i tillegg til den verbale. Dette får betydning for å ivareta og imøtekomme de yngste barnas måte å være i verden på. Improvisasjonsperspektivet leder oss til å se de yngste barnas kroppslige uttrykk som bidrag i et felles samspill. I og med at improvisasjonsbegrepene er praksisnære og konkrete, kan de fungere som oppmerksomhetsledende og bevisstgjørende verktøy i denne sammenheng.

Barns initiativ og uttrykk kan lett bli oversett eller avvist. Det er uunngåelig og skjer hele tiden. Likevel er det viktig å reflektere kritisk over hvorfor dette skjer. Skyldes det at de voksne ikke finner tilbudene interessante nok, og i så tilfelle, hvorfor? Eller kanskje det skyldes at tilbudene oppleves som uakseptable i forhold til en rådende norm? Osv. Når derimot initiativ og uttrykk blir mottatt og ikke avvist, utgjør det ”forskjellen som gjør en forskjell” (Bateson 1972). Barna kan på denne måten få mulighet til å bidra og influere i barnehagens hverdagsliv, og kan dermed få *virke med* i fellesskapet.

Litteratur

- Alterhaug, B. 2006. Mellom panikk og kjedsomhet I: Steinsholt, K. & Sommerro, H., red. *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W.DAMM & SØN AS: 71–93.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en skrivende og fortolkende studie*. Avhandling til graden Dr. Philos. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bae, B. 2006a. Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I: Bae, B., Eide, B., Winger, N., Kristoffersen, A. E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: 6–27.
- Bae, B. 2006b. *Å se barn som subjekt – Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*.
http://odin.dep.no/bld/norsk/tema/familie_og_barnehager/barnehager/004051990665/dok-bn.html
- Bae, B. 2009. Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn* 27 (1): 9–28.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballentine.
- Berkaak, O. A. 2003. Innledende essay i Freire, P: *De undertyktes pedagogikk*. Bokklubbens Kulturbibliotek, De Norske Bokklubbene: IX–LIV.
- Berliner, P. 1994. *Thinking in Jazz: the Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, A., Kjørholt, A. & Moss, P., red. *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press.
- Dillan, L. 2008. Kunsten å øve på noe som ikke eksisterer. *Musikk-kultur* 11: 36.
- Eide, B. J. & Winger, N. 2006. Dilemmaer ved barns medvirkning. I: Bae, B., Eide, B., Winger, N., Kristoffersen, A. E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: 28–50.
- Eide, B. J. 2008. Barns medvirkning – eksempler fra lekesituasjoner i barnehagen. *Barn* 26 (1): 43–62.
- Emilson, A. 2008. *Det önskvärda barnet*. Göteborg Studies in Educational Sciences 268. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Fangen, K. 2004. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gillund, M. 2006. *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. HiO-masteroppgave nr. 6. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hognestad, K. 2008. Medvirkning, demokrati og ettåringen i barnehagen. I: Eide, B. J. & Winger, N., red. *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen. 2. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder"*. Oslo: HiO-rapport nr. 18: 12–21.
- Jenssen, T. 2001. *Formidling i fokus*. Dr. avhandling ved Institutt for pedagogikk, Samfunnsvitenskaplig fakultet. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. 2008. *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johnstone, K. 1993. *Improvisation og teater*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johnstone, K. 1999. *Improvisation og teatersport*. Gråsten: Forlaget DRAMA.
- Jørgensen, S.-H. 2004. *På sporet av improvisasjonens potensiale*. Dr.art-avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Jørgensen, S.-H. 2006. På merkelig vis, på sparket og smått på trynet. I: Steinsholt, K. & Sommerro, H., red. *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS: 45–69.
- Karlsen, G. 2006. Stilt overfor det som ennå ikke er. I: Steinsholt, K. & Sommerro, H., red. *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS: 239–259.
- Kelly, A. 2003. Research as design. *Educational Researcher* 32 (1): 3–4.
- Kjørholt, A. T. 2005. The competent child and "the right to be oneself": reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I: Clark, A., Kjørholt, A. & Moss, P., red. *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press: 151–173.
- Kristoffersen, A. E. 2006. En forskjell som må føre til en forskjell – om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I: Bae, B., Eide, B., Winger, N., Kristoffersen, A. E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: 52–78.
- Larsen, A. S. 2009. Barns rett til medvirkning – en etisk og demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonalets profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon. *Pedagogisk tidsskrift* 1-2009.
- Lobman, C. 2006. Improvisation: An Analytic Tool for Examining Teacher-Child Interactions in Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 21:455–470.
- Løkken, G. 2004. *Toddlerkultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- MacDougall, D. 1998. *Transcultural Cinema*. Princeton: University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Filosofibibliotek.
- Myrstad, A. 2009. Kunnskapsutvikling gjennom linsa. I: Groven, B., Guldal, T. M., Lillemyr, O. F., Naastad, N. & Rønning, F., red. *FoU i Praksis 2008*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag: 285–293.
- Pape, S. 1997. Å lære å være. I: Apenæs, M., red. *Mer bevegelse, teater, improvisasjon og scenisk bevegelse*. Vollen: TELL Forlag: 71–92.
- Postholm, M. B. 2005. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. H. 1996. *Orden og kaos*. Oslo: Forsythia Forlag.
- Rinaldi, C. 2005. Documentation and assessment: what is the relationship? I: Clark, A., Kjørholt, A. & Moss, P., red. *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press: 17–28.
- Rouch, J. 2003. *Ciné – Ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ruby, J. 2000. *Picturing Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Sandvik, N. 2006. *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, N. 2007. De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn* 25 (1):27–43.
- Sawyer, K. 2004. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher* 33 (2):12–20.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. 2006. Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. I: Steinsholt, K. & Sommerro, H., red: *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS: 9–21.
- Steinsholt, K. 2006. På den andre siden av ingensteds. I: Steinsholt, K. & Sommerro, H., red. *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS: 23–43.
- Stern, D. 2003. *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stern, D. 2005. *Det nuværende øjeblik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sverdrup, T. 2009. Å få et forskende fellesskap til å svinge. *Barnehagefolk* 26 (1): 68–75.
- Tiller, T. 2005. *Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Veine, S. 2006. Det spontane rom – rommet hvor alt kan skje. I: Steinsholt, K. & Sommerro, H., red. *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W.DAMM & SØN AS: 155–173.
- Zapora, R. 1995. *Action Theater. The Improvisation of Presence*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Ødegaard, E. 2006. Kaptein Andreas og hans mannskap – drøfting av en datakonstruksjon om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. *Barn* 24 (1): 67–89.
- Østrem, S. mfl. 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Anne Myrstad
Universitetet i Tromsø
Avdeling for lærerutdanning
NO-9037 Tromsø, Norge
e-post: anne.myrstad@uit.no

Toril Sverdrup
Universitetet i Tromsø
Avdeling for lærerutdanning
NO-9037 Tromsø, Norge
e-post: toril.sverdrup@uit.no

R